

特別支援教育における造形教育の教材と指導方法

伊 都 紀 美 子

1 問題と目的

特別支援教育体制整備状況調査（文部科学省）の平成19年の調査結果によると、個別の指導計画の作成の実施は、調査対象校の平均が五割強（兵庫県は61.4%）にとどまったが、平成20年の同調査結果では、76%（兵庫県は73.5%）に大きく増加した。これは、通常学級に在籍する学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症など、発達障害児への対応を主にした調査結果（2008）から考えると、発達障害児が通常学級に在籍しているという公立小学校は約九割に上り、その指導のほとんどが学級担任によってなされていることから、多くの学校の発達障害児（学習困難児）を受け持つ学級担任による個別的配慮の成果と思われる。発達障害児を受け持つ学級担任の多くが、個別指導や個別教材の作成などによる負担の増加を訴えており、発達障害児を指導できる教員の不足をはじめ、教材や指導方法など、人的支援を含む学習環境の専門的対応が不十分で見過ごされている現状が明らかになった。依然として「内容・方法に関する専門的知識の不足」、「学校現場の多忙さと時間確保の困難」が問題とされている現状では、多忙な現場において、内容や指導方法に関して専門的知識が十分であるといえない状況は否定できない。

そこで、現場で実践されている工夫と課題を調査し、内容分析することによって、個別の指導計画に利用しやすい造形教育の教材や指導方法を明らかにすべきと考える（伊都・木戸，2009，木戸・伊都，2009）。

子どもの絵画の発達においては、どの子どもにおいても大体よく似た道筋をたどっていることが明らかにされている（東山・大谷・東山，1988）。では、発達障害児（学習困難児）の絵画の発達はどうかであろうか、造形教育アプローチのもつ力が発達にどのような影響を及ぼすであろうかについて考究するため、学習困難児に対する長期の学習計画に組み込まれるべき個別の指導計画に、個々の学習困難のタイプと発達に応じた造形教育の指針を加えてみた検討の結果、発達検査や行動に学習効果の向上がみとめられ、学習成果に前進的なよい影響を及ぼした事例がみとめられている（木戸・伊都，2007，2008，伊都・木戸，2008）。

絵を描いたり、ものをつくるという表現活動は、自己の内的なものを表出して精神や心の状態を解放したり、自己同一化をはかって創造的にものを表現することで自己治癒を高めることができるので、

美術や造形などの表現活動そのものに療法的な要素があることは周知のとおりである。心理学者で美術教育者のローウェンフェルドは、表現活動が本来もっている療法的な力について特有の方法の意義を論じており (Viktor Lowenfeld, 1947)、彼がしめす美術教育方法は、特別支援教育における造形教育活動において予想される指導段階の指針として役立つことが示唆されている (伊都, 2007)。

また、学力としての表現力保障という観点から、表現における創造性の源になるものが「意欲」で、「意欲」そのものが脳機能を高めることを脳科学研究において明らかになってきていること、表現はノンバーバルであり言語発達の遅れがあっても十分に活動できること、造形活動を好む発達障害の児童生徒が概して多いことなどが知られており、特別支援教育における造形教育アプローチが学習効果に及ぼす影響について期待できる要素は多い。

これまでの特別支援教育における造形教育に関する調査研究としては、発達障害児の造形活動の観察から、造形教育の模範的な指導方法について示したもの (Kreisle, Marilyn, 1988)、障害の特性が授業にもたらす影響と指導上の配慮について検討したもの (佐藤・中井, 2008)、保護者のニーズを踏まえた造形活動プログラムの実践と支援方法を考究したもの (角南・佐藤, 2008) などあるが、現場で実践されている数多くの教材や指導方法に焦点をあてて内容を検討した研究はみあたらない。

これらのことから、特別支援教育を進めつつ、子どもたちの学力を上げていかなければならないという課題に対応するためには、個別の指導計画作成の重要性を認め、発達障害とそれに応じる専門的知識に基づいた教材と指導方法の研究が重要であると考えらる。

まず、発達障害児 (学習困難児) のニーズに対応した造形教育の教材と指導方法について必要な要因を検討する上で具体的指針とするために、造形教育活動の現場における工夫と課題に関する内容を調査することが必要であると考えた。そこで「実験的に単純化した質問から得たリアルで多様な回答を内容分析することにより、帰納的に指導者の経験知を分析する」という目的でインタビュー調査を実施した。

本論は、この調査結果により明らかになった工夫と問題について検討したものである。

2 方法

インタビュー調査の対象は、兵庫県下を中心に造形教育の指導者50名であった。回答者の子どもに関する指導体験を問うという調査は、個人情報とも関連するという性質を重視し、発達障害児 (学習困難児) に対する造形教育の指導の経験があるという条件以外、属性の統制は行わなかった。回答者が関わった発達障害児 (学習困難児) は、精神医学的に確定診断をされた子どもと、回答者が自らの経験から判断したものの両方を含む。回答者は、性別：男性17名、女性33名、経験年数：2～42年、平均25.8年 (男性平均25.8年、女性平均25.8年) であった。例えば、経験年数42年の場合などに関しては、当時にアスペルガー症候群、注意欠陥多動性障害 (以下、ADHD: Attention deficit hyperactivity disorder)、学習障害 (以下、LD: Learning Disorder) などといった概念は知られておらず、回答者の「学習場面において学習者と指導者の双方ともに学習をすすめる上で困難をとまった経験」に基づく判断によるものとした。所属は、小学校教員33名 (男性8名、女性25名)、中

学校教員 7 名（男性 3 名，女性 4 名），特別支援学校教員 6 名（男性 5 名，女性 1 名），大学教員 2 名（男性 1 名，女性 1 名），絵画教室指導者 1 名（女性 1 名），美術館指導者 1 名（女性 1 名）であった。

インタビューの質問項目は，臨界事象法（金井，1988）の視点から発展させて作成したもの（資料 1）を用いた。なお，インタビュー中に，筆者がデータの等質性を確保するために，必要に応じて質問を行った。インタビューの内容は，回答者の同意を得て録音記録された。

録音記録されたものを逐語記録し，筆者ら 4 名の美術教育者が KJ 法によって，インタビューの質問項目（資料 1）の質問 A，B の教材，「よかった」と感じた事柄，指導方法，C の教材，「よくなかった」と感じた事柄，指導方法を検討した。すなわち，発達障害児（学習困難児）に対して実践した造形活動において，指導者が「よかった」と実感した教材と指導方法は何か，「よくなかった」と実感した教材と指導方法は何かに関連する回答を検討した。その手続きは次のようであった。まず，インタビューの記録をもとに，各質問に対する回答をカードに記入した。次に，このカードを回答者の回答された通りの発達障害別に「よかった」及び「よくなかった」に分類し，それぞれの教材と指導方法に関する要因の抽出を試みた。

3 結果

調査内容を検討した結果，自閉症，アスペルガー症候群，ADHD，LD についてそれぞれの要因から表される様相について典型例をまじえて示す。なお，典型例は事例を合成して筆者が作成したものを で表記した。

「よかった」教材と指導方法について

自閉症

環境設定：心理的に安全・安心を感じ，空間的にも心理的に自由な環境を整える。指導者が細かい注意をするのを止めた頃から，子どもは「図工室は，本当に安心していられる場所だ」と感じ始めた。これは，細かい注意の意味が理解できない，理解しようとししない，指導者の注意する声が苦手な音としてしか認識できない，心理的に不安定で話を受け入れる準備ができていないなどの要因が考えられる。まず，第一に子どもと指導者との間に信頼関係を成立することが重要であり，子どもの状態を観察し，ゆっくりと優しい表情や態度で話し，否定文は使わない。刺激が少ない環境をつくる。多くの自閉症児は，特定の音に対して非常な感性を持っている（テンブル・グランディン，2000）。放送やチャイムなどの音が苦手な子には，音に慣れるよりも音を防ぐ方が効果的である。しかし，学校ではチャイムを止めることは難しいので，チャイムが鳴る前に予告すると，子どもは予測することでパニックが治まり，予告の継続によりパニックを起こさないトレーニングができる。

題材把握：認知の仕方を把握する。何から，どこから始めればよいのか，最初のところ，部分，きっかけがわからないなど，子どもがどのように認知するのか特徴を理解することが大切である。例えば，人間が描けない場合は，日常的に絵描き唄を唄いながら友達と一緒に描く・目や耳など

部分の試写を繰り返し、描ける部分を増やしていく・モデル人形を活用し、具体的に部分と部分の繋がりを理解することを持続すると、それまで人間を描けなかった子が、描くことを嫌がることもなくなり描けるようになった。理解できるように見通しを立てやすくする。感じることも知的好奇心を満たす方が題材を把握しやすい場合がある。全体ではなく部分から始める。例えば、校庭の写生の場合、校庭の側に建つ校舎の時計から描き始めて、少しずつ広げて全体を描き進めれば写生ができる子もいる。「どこの部分から描きたいのか」を聞くことも重要である。また、手を触られるのを嫌がる子が多いが、手を添えた指導によって理解と行動が先に進めることができるので「1から10まで子どもに作ってほしい、作らせたい」という指導者の希望を優る「少し手を添えるだけで、作品は0から100に広がる」可能性のあることも知っておく必要がある(写真1)。手伝ってもらうと作品の完成度が高くなることを理解していて自ら手伝って欲しい子もいるが、それは手を省こうという意図ではなく、完成度を高くしたくてもできない不安を軽減し、少しずつ自信をつけようとしている意欲として認め、それを支援するという姿勢で臨むことを目指す。指導者はきっかけづくりや、きっかけを見つけるようにする。また、保護者に対して「どんどん手伝ってください」と声かけをすると、保護者も安心して子どもと一緒に参加して制作を手伝うことができる。

こだわりの対応：周りからみると、こだわりとは「好きだから繰り返す」ように見えるが、「同じことを繰り返す」ことで安定・安心するという認知に止まり、「同じことを繰り返す」こと自体を変えることができないこともある。指導者の本意とは別に、同じ絵を幾つも描いているのを誉めると、強化されて同じ絵を描くことにもなる。挨拶がわりに毎回同じ絵を描くこともあるが、指導者に一旦受け入れられると安定・安心し信頼感を感じて次に進めることもある。同じ絵ばかりを描くことも認めつつ、違う題材を与え、絵を見ながら絵に関するやりとりをすることによって、少しずつ絵の場面を広げていく。こだわりを理解し、徐々に発想を広げる方向に展開するようにきっかけを見つけたたり、用意したりする(写真2,3)。

イメージの明確化：体験を通すとイメージが具体化される。一度制作し体験しておく、経験することで不安が軽減され、見通しが立ち、自信がつき、繰り返すことにより安心して取り組める。これは、経験のないものを事前に技術的に解決したり、イメージの事前学習をする事前教材であり、二度目はダイナミックな作品を作ることができる。例えば、相撲の練習をした後に紙粘土で相撲の題材を制作すると力強い作品を作れるように、体験を通すことにより実際の感覚が伴うのでイメージがより具体化される。体験を通して作る時は、指導者の説明を聞かずに自分の世界で作ることも多いが、感覚を再現することに集中していることを認める。視覚的思考が多い。

体験できないものに関しては事典や写真を見て参考にするなど、視覚的な思考を活用する方法もある。また、見て描かなくても側にあるだけで、表現がリアリティーを生むことがある。これは直観的に、瞬時にして大まかにその特徴を見てとる全体知覚であり、「じっと見る」ことはできなくても、断片的、瞬間的であっても「ちらっとでも見る」ことが大事である。「見る」とは、子どもの意志に基づく感覚的、視覚的、触覚的な観察の要求として捉える。

ひとりひとりのニーズの理解：視力自体に異常はなくても、見た絵がモザイク状の断片に分かれて一つの絵画的な情報とは見えないことが生じる（テンブル・グランディン，2000）。作品全体を鑑賞することは難しいので、最初に全体を見るのではなく部分を見て、徐々に全体に広げていくトレーニングをする。プリント、黒板、絵の中の文字は、字と周りの色のコントラストを和らげると読みやすくなる。特に白地に黒い文字は、コントラストが強すぎて見え難い。知覚が過敏である。耳の聴力は正常であっても、破裂音は聞き取りにくく、しばしば母音しか聞き取れていない。人の目の動きや微妙な顔の表情を認識するなど曖昧なものがわからない特徴がある（テンブル・グランディン，2000）。特に触角は過敏で、粘土は喜び子と嫌がる子に分かれる。ちぎる作業や感触が心地良いものは喜びが多い。説明をする時は聞き取り易いようにゆっくりと話し、必ず板書は並行して行ない視覚的に補う。

アスペルガー症候群：「2歳までに単語を用い、3歳までに意思伝達的な句を用いる」こと、認知の発達などで臨床的に明らかな遅れがないことがあげられるが、この基準をもって診断される子どもは極めて少数になってしまうことになる。また、ICD-10とDSM-IV-TRの診断基準に高機能自閉症というカテゴリーはない。アスペルガー症候群は、流暢に話すことはできるが語用論的意味理解と使用の困難があり、高機能自閉症は、言語において助詞の脱落や文法に問題があるなど言語発達に遅れがある。アスペルガー症候群と高機能自閉症ともに「変化を嫌う・対人相互交流の困難がある・こだわりが強い・表情をよむのが苦手・ムードがわかりにくい・不器用」などの特徴が多くみられる。これらは、自閉症が性格のゆがみなのかかわかりにくいところもある。高機能自閉症とアスペルガー症候群を厳密に区別する必要はない（Wing，2000）という考えもある。自閉症スペクトラムとは、カナーの提唱した自閉症にアスペルガーの提唱したアスペルガー症候群、さらにその周辺にあるどちらかの定義も厳密には満たさない一群を加えた広い概念で、社会性・コミュニケーション・想像力の3領域に障害があることで定義されている。自閉症・アスペルガー症候群・高機能自閉症といったカテゴリーということよりも、自閉症スペクトラムとして自閉症に準じた援助や指導方法の検討が有用であると思われる。

自尊感情の対応：自尊感情と意欲には関連があり、発達的な自尊心を尊重すると自尊感情が強くなり意欲も高まる。絵がうまく描けない子は、自尊感情が低い子が多い。特に、途中で諦めると自尊感情を傷つけることに繋がりやすいので、指導者が手を貸してでも作品を仕上げ「最後まで頑張ってみる」という体験をさせることが重要である。自信がつくと自尊感情が高まるので、そういう体験を積み重ねるように支援をする。年齢混合集団における共同制作の体験によって、達成感を味わい自尊感情を高められた実践例もある（写真4）。

意欲・集中の喚起：やる気がでる、興味がもてる、興味を引き出す題材がどうか検討する。技術を習得すると充実感、達成感を感じ、自分の考えが固まり、自信がつき、興味がわき、自尊感情が高まり、他にもできることが増えて、その結果として益々集中力が高まる。集中することに慣れるためには、まず、指導者が技術を使って見せる、動きのある行動（活動）を取り入れる、

広くて汚してもよい安心感を得るような環境をつくる、汚れてもよい服装を準備する。意欲があるにも関わらず自分の考えをうまく表現できない場合は、子どもが興味や関心を示すような取り組みやすい材料や道具を提示する。子ども自身が「木を三角に切って組み合わせて、上にモーターをつけてスクリュー回して走らせる」と具体的な手順を言うことはできても、手助けなしでは木を切ることもできず、技術が伴わないことが多い。例えば、扱いやすい材料である発砲スチロールや、簡単に使えて複雑な形を作り出せるような道具のスチロールカッターなどを提供した実践例がある（写真5,6）。また、最初に完成のイメージができなくても、制作しているうちに徐々に形ができて上がってくるような題材も、満足感や達成感を実感しやすいので自信に繋がる。通常学級の中で友だちと一緒に同じ題材を作るということは、意欲が刺激されたり、相対評価をするといった学校教育の意義に加えて、発達障害児（学習困難児）の発達の自尊心を満足させる意味がある。

イメージの広がりをつくる：こだわりを制作に応用できるように提案する。写真や完成作品を見せると、二次元素材から二次元作品にすることは易しい。例えば、写真を見た後に葉っぱを一枚一枚描いたり、参考作品を見た後で紙版画のカッターを使って細かい部分を切り抜いたり、丁寧な作業によって格段に完成度の高い作品を作ることができる。また、電車とレールをずっと描く子には「その周りは、どうなっているの」といったやりとりで、空間的イメージを広げるような指導によって電車の周りの景色も描くようになる。

ADHD：注意持続の欠如もしくは、その子どもの年齢や発達水準に期待されるよりも深刻な多動性や衝動性、あるいはその両方が特徴である（DSM-TR）。教育現場において、LDとADHDは往々にして混同されることがある。また、ADHDが他の問題を伴っていることが多い。

題材把握：視覚的、具体的、繰り返しが有効である。板書で手順や授業の流れの時間を示し、口頭で最少3回は繰り返して説明する。

意欲・集中の喚起：刺激が多すぎる空間は好ましくないで、刺激の少ない環境をつくる。集中できる机の並べ方や、子どもが動きたくなくなる行為を正当化できるような机の位置を考える。友だちの作品は注意を引くことが多く、集中する妨げになるので、作品の展示の位置、量を考えて、図工室には展示をし過ぎないように配慮する。例えば、廊下に作品を展示すると、その作品に気を取られてなかなか図工室に入れなかったり、逆に、図工の授業終了後も教室に戻れなかったりする。歩かさない工夫をする。手を洗いに途中で席を立つ必要がないように机におしぼりを準備しておいたり、パレットも最後の最後にふく、途中で汚れたらぬれ布で拭くなどの「パレット指導」をする。正当な動きをわざと仕組む。指導者が動いて説明すると、子どもも向きを変える動きが正当化される。「先生がしたことをしてください。一緒にしようか。」と、みんなの前に呼び出すような形をとれば、得意気になり自信を得て静かに制作ができる。材料を配る時は、指導者が配らずに「ここに出ておいで」と全員に取りに来させる。鑑賞の時間は「この作品のどこの部分か」などと答えさせるために全員を動かせる。このように、体をモゾモゾ動かしたい子に

としては、少し動くと落ち着くことが多いので、そういう正当化された動きを授業の中にいくつか仕込む。短時間でできるものを組み合わせる。いかに落ち着いて、楽しさを実感させて作品が作れるかを考えた場合、フロッタージュやドロッピングなどのモダンテクニックを使うと楽しみながら短時間で仕上がるので、集中しにくい子も遊びながら作品作りができる。何枚も制作して作品を溜めておき、最終的に組み合わせで作品を作ると作品自体の仕上がりや、大きさにも満足する。自分のアイデアや考えを取り入れることで集中力が高まる。押しつける指導だけではすぐに飽きてしまうので、ある程度は自分で考えさせながら、単純でわかりやすい制限（適度な抵抗の設定）を少し加える。単純な動作のあるものは比較的容易に集中する。切る、塗る、貼るといった工作は最後まで集中する。油絵のような制作は向いている。感覚的な指導は、手を添えて言葉がけをする。筆でゴシゴシ塗る子には、一緒に手を添えて「フワフワよ」と言いながら塗る、やさしい線を描く時は、子どもの手のひらに描いて触覚的に感覚を覚えさせることを繰り返すうちに、力加減の感覚を覚えて最終的にひとりでも塗ることができた。感覚指導が難しい場合は、筆先の三分の一を切り取り、力を入れてぐちゃっと押してもいい筆を作る。トークン（ご褒美）を与える。意志とは関係なく、聞きたくないことは聞かえない特徴があるので、集中が切れかかった時に時計を指して「6までよ」と囁くと一定時間集中力が続く。工作が好きな子には「工作ができるよ」、絵が好きな子には「絵が描けるよ」と囁くと、工作や絵がご褒美となって45分の授業の集中を繋げることができる。

条件をつける：理解しやすいヒントを出す。粘土で小さい作品しか作れない子には「与えられた粘土を使いきる」というような、量が具体的にわかる条件をつけることによって、新しい表現を生み出すことができる。

聴覚認知の問題：ADHDの一部の児童は、特定の音に対して非常な感性をもっており、似通った言葉の聞き取りに少々困難がある。聞き取りが悪い子は忘れ物が多いので連絡帳に必要なものを書いたり、登校する前に他の子に気づかれないように自宅に電話をするなど、子どもの自尊心に配慮した個別指導が望まれる。

LD：基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。LDは、その原因として中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や環境的な原因が直接の原因となるものではない。LDが、他の問題と合併することが他の障害に比べて高い（DSM-Ⅳ-TR）。

他教科と組み合わせ：図工と他の教科が互いに相補的な学習効果を上げる。例えば、国語で学習する言語的活動は主として左大脳半球によって担われているが、隠喩やユーモアの理解などには、右大脳半球が重要な役割を果たしていることが知られている（Springer, S.P. et al., 1989）。このように両半球の協調的な働きによって言語的活動が行われており、図工の造形活動に関連する右大脳半球的な働きは特に重要である。それまで苦手であった図工も、図工と国語の総合学習の中

で造形表現に楽しみを感じながら取り組めたので、達成感を味わい自信をもつことができた。また、国語の学習においても、それまで以上に音読が上達した。図工と国語を組み合わせることによって、相補的に学習効果を高めることができた絵本「スイミー」(レオ・レオニ, 1979)を題材とした実践例がある。

学習障害のタイプの理解：学習障害には、読字障害、算数障害、書字表出障害などのタイプがある。それぞれについて、どのような学習困難が生じるのかを理解することによって、子どもが対応できるように適したアプローチや手法を用いて指導と評価を繰り返す。例えば、読字困難の子どもの一部は視覚的情報処理がうまくできず、たとえ眼鏡をかけていてもぼやけてしまう場合がある・特にコントラストがはっきりし過ぎるものはよくない・視覚につながる脳の働きである情報の読み取りに問題があるので、刺激が多すぎる空間はよくないなどの特徴がある(テンブル・グランディン, 2000)ことを理解しておくことは重要である。「考える」、「悩む」などの論理的思考の経験は大切であるが、十分に考えたり悩んだりした後を見計らい、自尊感情を傷つけないように配慮し、周りの子に気づかれないようにヒントを与えることも重要である。

「よくなかった」教材と指導方法について

以下の記述は否定的なものになってはいるが、課題を検討することによって問題解決の手がかりとして用いられる可能性を考える。

自閉症

題材把握：手順にのるとうまくいかない、ルールがきちんとしているものは喜ばない。個別的な認知の仕方を把握する。こだわりがあると、そのこだわりのところで止まってしまう。例えば、書き順のように一般的に観念化されているものでも、子どもにとっては観念化されていないので「概念破り」が起こることがある。指導者は「どこから描きたいのか」、「どこから作りたいのか」を聞いて、取り組みやすい順位を探し出せば、それらを順位に沿って進めることができる。

わかりやすい視覚的な説明：視覚的に具体的な説明をする。指導者が「これだけのものを使って」と、どれだけ具体的に説明しても、話し言葉と書き言葉の指導だけでは理解させづらい。例えば、絵の具の出し方であれば、パレットのどこの場所に、何色をどこに、どれくらいの量を出すのか、指導者が具体的な数量の見本をその子のパレットに出して見せて隣の場所に真似をして出させてみる。バケツにはどこまで水を入れるか線を書いておく、絵の具に加える水は筆洗した水は使わない、筆に水をどのように含ませるか1滴や2滴など具体的に示す、筆のどの部分を使いどのような感じで混ぜていくかをして見せる、手を添えて一緒にするなどの細かく具体的な指導がなければ理解しにくい。

形にする力が弱い：空間認知する力、目と手の協応する力が弱い。粘土は、ドロドロ遊びをするだけで形にならない。スケッチは、見て形にする力や、目と手の協応する力が弱いので描けないことが多い。「縦の認知はできるが、横は認知しにくい」など、ものの見え方の特異性や視覚

認知の問題、興味がもてる題材かどうかという問題もある。指導者は、どれに該当するのかよく見極めて対応する。

アスペルガー症候群

自尊感情が低い：自尊感情が下がると、意欲、やる気が起こらない。脳の働きが弱っており、指導者の細かい指導は理解できず、煩いものとしか感じられない。集中しにくい時は、不安なことや落ち着かないことが何であるのかを探し、その不安を軽減して安心させることによって理解できるようになる。できることが増えていくと、自尊感情が高まる。

題材把握：題材の認知が難しい。絵、版画、デッサンなど題材が決まったものは苦手である。「なぜ、これをしないといけないのか」と質問される場合も多いが、描きたい題材かどうか子どもと一緒に確認して、子どもに納得させることが大事である。展開力が弱いので、制作途中に「つまらない」と言うことが多々あるが、それは手助けが必要な合図と受け取るようにする。デッサンなどは、描き順にもこだわりがあり「概念破り」も起こる。「指から描こう」などの指導は、「なぜ、指から描かないといけないのか」が理解しにくいので、順番は描きたいところから描き始める。想像を必要とする題材は特に難しいので、子どものできること、やりたいことをさせてみることも認めると、指導者も精神的に余裕をもって指導することができる。

空間認知力、推理推察力、展開力が弱い：自分の考えを表現できない、自分の内面と言葉が繋がらない。人に説明することや伝えることができない。このことは、コミュニケーションがうまくできないこととも関係がある。言葉で表現できない場合でも、例えば、色を身体の動きで表現してみたり、感情を指で表現するなど、身体感覚で表現する経験させると脳の活性化にも繋がる。空間認知する力が弱いので、立体作品や彫刻など三次元の制作が苦手なことが多く、鑑賞など取り組みやすいところから三次元に親しむ経験を重ねる。

自分をコントロールできない：こだわりとも関連しているが、妥協できない、幅がない、他に合わせることができない。強制するとうまくいかない。特に、否定的な言い方や指示は通らない。指導者に余裕のない時は対応できないことが多い。

ADHD

誉め方が難しい：具体的に「どこが、どのようによいのか」わかりやすく誉める。誉めると嬉しくて調子に乗り過ぎてしまい、誉め方が足りないと不満でキレてしまうこともある。「誉めて、誉めて、叱る」や「誉めて、叱って、誉める」ではなく、「誉めて、誉めて、誉める」指導を目標に、子どもの状態を観察して褒めることが大事である。

加減が難しい：指導者が側についているとできるが、ひとりでは「やめどころ」がわかりにくい。

絵の具の量の出し方、混ぜ方、水の量の加え方、筆の塗り方など量や力を加減することが苦手で、微妙な色の出し方や色の濃淡は特に難しい。絵を描く時に、鉛筆１本であればうまく描けるが、絵の具で彩色すると描けなくなり、諦めてグチャグチャに指塗りしてしまうこともある。体

験が少ないためにできないこともあるので、できれば三倍量のトレーニングをすればできるようになってくる。「もっと、しっかり描く」の「しっかり」の意味がわからない場合は、子どもの手をもって一緒に描き「しっかり」の力加減の感覚を覚えさせる。

身体を動かしたくなる：椅子にじっと座ってられない。身体を動かすことが少ないと辛い。授業の中で正当化された動きを入れても、短時間の切り替えは難しいので、自分でクールダウンできない。じっとしてられないので構図を掴めない、ものをじっくりと見ることができないので写生画は苦手だが、興味関心のあるところからであれば取り組み始めることがある。興味関心のある部分知覚の発達を支援する。題材によっては没頭できるので、短時間でもできる具体的な題材設定の検討もする。

個別指導でないとできない：安心して取り組む経験を積み重ねる。性格の違いにもよるが、指導者にずっと側で見ていてほしい子、失敗することが嫌な子、不安で「これでいいの？これでいいの？」とずっと繰り返し確認し続ける子などがいる。まず安心させることが大事である。安心して取り組むことを継続することにより、少しずつ自信がついてきて一人でも制作ができるようになる。

知覚過敏である：匂いに過敏な子は少ないが、手が汚れるのを嫌がる触過敏の子は多い。苦手なものに慣れることよりも、別の材料を与えることも考える。例えば、糊が苦手であれば、セロハンテープやスティック糊などを使い、べたっとした油粘土の代用として、さらっとした感触の紙粘土やウッド粘土などを用いるなどの対応をする。

LD

立体感覚がわかりにくい：平面から立体におこせない。対象を見て描くことができない。

二次元の素材から二次元の作品にすることは易しいが、二次元の素材から三次元の作品にすることは難しい。例えば、立体であっても葉っぱのように二次元的で厚みの薄いものから徐々に厚みを増して立体的な認識へと進めていくと三次元に取り組みやすい。空間認知する力が弱いので展開図を使ったり、いろんな方向から見たり、実体験を繰り返すトレーニングをする。ものの見え方の特異性があれば、その特異性を理解し、できるところから始める。個別指導をすると細かいところまで描くことができるが、一斉指導の説明だけでは理解しにくいことが多い。題材によっても没頭できるかどうかに分かれる。

意欲が弱い：作品の仕上がりが幼くなりやすい。筆圧も弱い。線もきちんと描くことができるし、色も塗ることができるが、指導者が側についていないと丁寧な作品を作ることができない。作品が幼くなるのは、自己同一化ができていないと考えることで、自信がつくまで付き添った指導をする。体験を重ねると自信がつき、ひとりでもできるようになる。

回答者によって、アセスメントに関する考え方、対応の仕方に大きな差がみられた。現場においては、特別のニーズのある子は生活体験が少ない子として対応されているところも多く、現場にアセス

メントは必要ないという考えもある。発達障害のタイプに関しては、LD に関する回答が非常に少ない一方、自閉症、アスペルガー症候群、ADHD に関する回答は多くみられた。これは認知度や理解度の顕れであるのか否かについては、本調査の現時点の段階では確認するところまで及ばなかった。

回答者の所属に何らかの影響を及ぼすと思われる特徴的な要因は認められなかった。

4 考察

本調査結果から、最も重要なことは「安心して、没頭して造形活動ができる環境づくり」であるということが明らかになった。不安を軽減し、安心して造形活動に取り組む環境を整えることができれば、一層の達成感や満足感を感じ、それを繰り返すことによって自信をもつことができ、自己肯定感が高まり、脳が活性化されて意欲がでてくる。この好循環の土台となる環境づくりは、これまで当たり前のこととして共通理解されてきたことであるが、特別支援教育の造形教育の教材と指導方法を検討する上においても必然のこととして確認され、その具体的な方法が明らかにされた。

さらに、個別指導においては、どういうタイプの学習困難であるのか、その特徴を把握し子どものニーズを理解することが、教材や指導方法を検討する重要な手がかりとなるので、ひとりひとりの特性を探る具体的な方法も明らかになった。

また、子どものニーズに対応した教材や指導方法を工夫することができれば、ひとりひとりが造形活動を楽しみ喜んで没頭できると同時に、学習困難のニーズに応じた教材と指導方法を工夫することは、その集団全体の質の向上を目指すことと等しいといえることも示された。

現場では、発達障害児（学習困難児）に対する教材や指導方法に関しては、まだまだ指導者の力量や個別的配慮のみに任せられているところが多く見受けられた。指導者の専門知識がなければ、普通学級に在籍する発達障害児（学習困難児）への対応の困難さが明らかであり、指導者の共通理解としての専門的な知識を得る機会均等となるシステムが早急にできることが強く望まれる。また、学級担任の約七割が休み時間や放課後に個別指導を行っているほか、約半数が発達障害のある子どもに向けた個別の教材などを作成していること、これらは通常の授業や業務の合間に行われており、学級担任が個別的配慮のみで指導するには限界があるという調査結果（2009）から厳しい現状が明らかにされている。

発達障害児（学習困難児）に対する指導において個別の指導計画作成は、保護者の障害受容や個人情報取り扱いなどの大きな課題はあるが、教材と指導方法の評価のためにも必要と考える。通級による指導実施状況の調査結果（2008）によると、個別の指導計画作成数に大幅な増加がみられた。これに関して文科省は「特別支援教育に対する学校の体制が徐々に整ってきた。また、保護者の意識が変わり、必要な専門的指導を受けさせたいという保護者が増えている。加配の教員配置がニーズに追いつかず、配置すればそれだけ利用が増える状況」とみている。本調査において、地域によっては保護者が障害受容に困難をしめす地域差もみとめられたが、子どもと指導者の揺ぎ無い信頼関係が成立したことによって保護者の意識も障害を受け入れる意識に繋がった事例もあり、体制の整備と信頼関係の成立が障害受容の大きな課題であると思われる。

回答の内容からは「知・情・意・技」の領域に分類すると、特に「情・意」に関わる工夫が多くみられた。表現活動をおこなう場や機会を準備するために欠かせない重要な要素である「情・意」の工夫が広範囲に活用されている現状が明らかになった。今後は「情・意」と相補的な学習効果を上げる「知・技」の領域にも着目して検討する必要がある。また、今回の調査内容から明らかとなった問題について検討を加え、実践で容易に活用できる指導の流れに沿った「導入・制作・鑑賞」に分けるなどして、学習困難に対応できる造形教育の教材と指導方法をより具体的に示したいと考える。

発達障害は、平成17年4月1日施行の発達障害者支援法第二条に「この法律において発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害、その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めたものをいう」と定義されている。

本論における発達障害の概念は、井上（2000）の「中枢神経系における何らかの器質的損傷に基づく心理的・行動的障害で、発達期に生じ、その状態が長期的に継続するもので、生育環境要因のみに起因する障害は除くもの」と定義し、発達障害児（学習困難児）とは、発達障害を有するために日常生活及び社会生活に制限を受け、学習場面において学習者と指導者の双方ともに学習をすすめる上で困難を伴う児童を対象とした。

本研究の一部は、第7回日本教育カウンセリング学会研究発表大会にて口頭発表をおこなった。

[付記]

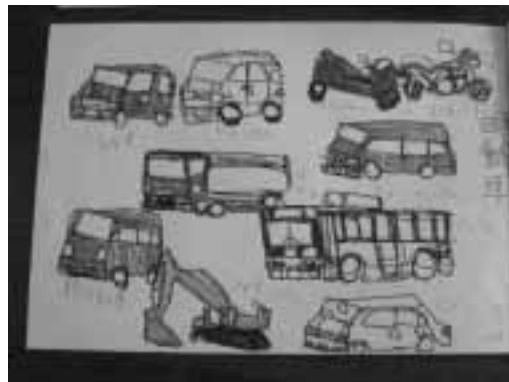
本稿は、神戸女子大学特別研究助成費の助成を受けておこなわれた。

（資料1）インタビューの質問項目

・インタビューの質問項目
A.子どもについて教えてください。 ・性別 ・年齢 ・子どものニーズのタイプ（LD, ADHD, 高機能自閉症等）
B.先生が「この教材はよかった」と感じられたことをリアルに思いつくままにお答えください。 ・教材は？ ・「よかった」と感じたことがらは？ ・具体的活動とねらいは？ ・指導方法は？ ・子どもは、どのような態度や言葉を返してきましたか？
C.先生が「この教材はよくなかった」と感じられたことをリアルに思いつくままにお答えください。 ・教材は？ ・「よくなかった」と感じたことがらは？ ・具体的活動とねらいは？ ・指導方法は？ ・子どもは、どのような態度や言葉を返してきましたか？



(写真1) 手を添える支援により新しい形を生み出す



(写真2) 同じ絵を描くことから発想を広げる



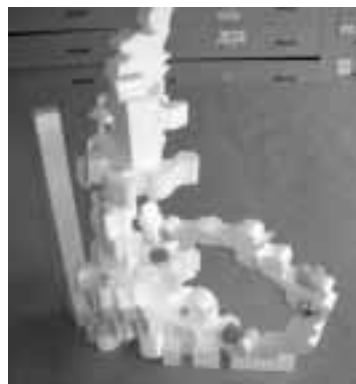
(写真3) 平面に描いていた絵を立体に描く



(写真4) 異年齢集団で共同制作を体験する



(写真5) 扱い易い道具と材料から複雑な形を作る



(写真6) 簡単で早い接着材料は制作意欲を妨げない

引用文献、参考文献

- 伊豆島哲「LDなどで通級の児童・生徒が増加」内外教育 第5911号, 時事通信社, 2, 2009
- 伊田行秀「左右の脳と芸術」仲谷洋平, 藤本浩一編、美と造形の心理学、北大路書房, 85, 1993
- 伊都紀美子, 木戸里香「特別支援教育における造形教育アプローチに関する一考察 調査結果による教材と指導方法のポイント」日本教育カウンセリング学会第7回研究発表大会発表論文集, 2009
- 伊都紀美子, 木戸里香「発達障害児に対する個別学習プログラムの試みについて2 個別の指導計画における造形教育アプローチ」日本教育カウンセリング学会第6回研究発表大会発表論文集, 108, 2008
- 伊都紀美子「Victor Lowenfeld の美術教育方法について」神戸女子大学文学部紀要41, 2007
- 井上雅彦 発達障害の定義, 兵庫教育大学大学院発達障害心理臨床特講, 2000
- 井上令一, 四宮滋子監訳「カプラン臨床精神医学テキスト第2版 DSM-TR 診断基準の臨床への展開」メディカル・サイエンス・インターナショナル, 2004
- 金井壽宏「臨界事象法」神戸大学経営学研究室編, 経営学大辞典, 中央経済社, 361, 1988
- 木戸里香, 伊都紀美子「特別支援教育の中における造形教育について」日本教育カウンセリング学会第7回研究発表大会発表論文集, 2009
- 木戸里香, 伊都紀美子「発達障害児(学習困難児)に対する個別学習プログラムの試みについて」日本教育カウンセリング学会第5回研究発表大会発表論文集, 127, 2007
- 木戸里香, 伊都紀美子「発達障害児に対する個別学習プログラムの試みについて2 文章読解力の学習と造形教育」日本教育カウンセリング学会第6回研究発表大会発表論文集, 108, 2008
- 斉藤剛史「人的支援措置の充実が課題に」内外教育 第5908号, 時事通信社, 4, 2009
- 佐藤史子, 中井万里「広汎性発達障害児に関わる美術教師の支援」愛媛大学教育学部紀要55, 2008
- 角南真弓, 佐藤史子「広汎性発達障害児のための造形プログラムと支援」愛媛大学教育実践総合センター紀要26, 2008
- テンブル・グランディン「自閉症の体験世界」発達障害研究 第21巻, 第4号, 2000
- 東山明, 大谷恵子, 東山直美「乳幼児の造形教育」同朋舎出版, 1988
- レオ・レオニ「スイミー 小さなこいさかなのはなし」好学社, 1979
- Kreisler, Marilyn, Best Practice Standards for the Teacher of the Exceptional Child, 1988
- Springer, S.P., &Deutsch, G.1989 *Left brain, right brain* (3rd ed.).New York:W.H.Freeman
- Viktor Lowenfeld CREATIVE AND MENTAL GROWTHE. 1947
- Wing, L. Past and future of research on Asperger syndrome.IN. Klin. A, &Volkmer, F.R., &Sparrow, S.S, Asperger syndrome (pp.418-432). 2000 <http://www.autism.or.jp/hfasp05/20021226koukinou.htm> 2008./06/27up

謝 辞

本調査にご協力くださいました小学校, 中学校, 特別支援学校, 大学, 絵画教室, 軽度発達障害の会, 美術館, 教育委員会の多くの関係者の皆様, 先生方に心より感謝を申し上げます。また, 本研究調査と論文作成にあたりご指導くださいました東山直美先生(元神戸親和女子大学), 木戸里香先生(香里ヶ丘看護専門学校)に厚くお礼申し上げます。